

чем подростками первой группы. Полученные результаты подтверждают нашу гипотезу о том, что у подростков с разными показателями агрессивности имеются различия в восприятии поведения родителей.

¹ Кон И. С. Социология личности. М., 1967. С. 124.

² Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие. СПб., 2004. С. 166–167.

³ Реан А. Психология детства : учебник. СПб., 2003. С. 264.

⁴ Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1. С. 146.

⁵ Там же.

⁶ Цит. по: Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. СПб., 2003.

⁷ Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб., 2002. С. 332.

⁸ Там же. С. 192.

⁹ Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ-тов фак-тов психологии высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М., 2007. С. 12.

¹⁰ Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство. М., 2003.

А. В. Кричкер, Л. Г. Попова

Исследование школьной мотивации учеников первого и второго классов

Формирование мотивации учения в школьном возрасте, безусловно, является одной из основных проблем современной школы. Ее значимость определяется тем, что мотивация учения, по мнению многих авторов, представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса.

По мнению ведущих психологов (И. В. Дубровина, А. К. Маркова, М. В. Матюхина и др.), в настоящее время необходимо целенаправленно управлять учебной мотивацией как важнейшей составляющей личности школьника, так же, как умственным развитием и усвоением знаний¹. Трудно ожидать от ребенка, у которого недостаточно сформирован интерес к знаниям, активной работы на уроке, мобилизации усилий, воли для выполнения заданий, овладения знаниями, достижения положительных результатов в учении.

Данная проблема становится особенно насущной в младшем школьном возрасте, так как именно в этот период закладывается желание овладевать знаниями, и от того, насколько качественно оно сформировано, во многом зависит, насколько успешно будет протекать дальнейший процесс обучения. Кроме того, в этом возрасте учебная деятельность является ведущей, и важно, чтобы к концу обучения в начальной школе учебная мотивация приобрела определенную форму и стала достаточно устойчивым личностным образованием школьника.

Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе на сегодняшний день нет однозначности в определении школьной мотивации. Термины «школьная мотивация», «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера школьника» часто используются авторами как синонимы в широком или узком смысле. В первом случае эти термины обозначают всю совокупность мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность (Маркова А. К.)². Во втором случае данными терминами обозначают довольно сложную систему мотивов (Матюхина М. В.)³.

Нами было проведено исследование школьной мотивации учеников первых и вторых классов в школе № 7 городского округа Заречный. Выборка в целом составила 74 человека (38 девочек и 36 мальчиков), из них 34 человека — первоклассники, 40 человек — второклассники.

В работе использовались следующие методики: «Анкета для определения уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой⁴; методики «Изучение новой внутренней позиции» Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера⁵; «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбурга⁶; рисуночная методика «Я иду в школу»⁷.

«Анкета для определения уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой направлена на оценку уровня развития учебной мотивации учащихся начальной школы. Она содержит десять вопросов и позволяет установить пять основных уровней школьной мотивации. Полученные данные представлены на рисунке 1.

Как мы видим, у большинства учеников первых-вторых классов (37 %) отмечается максимально высокий уровень школьной мотивации и учебной активности. Для таких детей характерно наличие высоких познавательных мотивов, стремление успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

30 % детей показали хороший уровень школьной мотивации. Подобный уровень, который является средней нормой, имеют учащиеся, успешно справляющиеся с учебной деятельностью, но менее зависящие от жестких требований и норм школьной жизни.

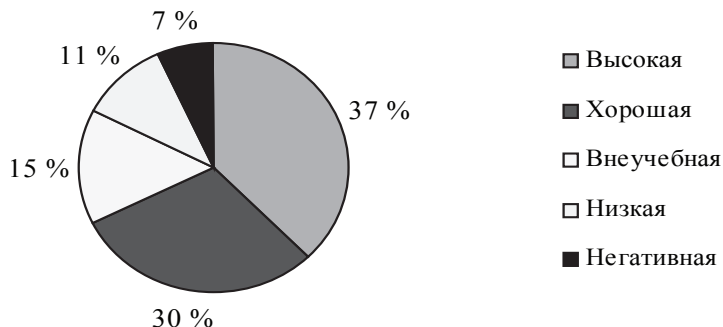


Рис. 1. Уровень школьной мотивации учащихся

У 15 % опрошенных наблюдается внеучебная мотивация. Такие дети в целом относятся к школе положительно, достаточно благополучно чувствуют себя в ней, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

Необходимо отметить, что довольно значительная часть школьников на первом и втором году обучения (18 % в совокупности) демонстрирует низкий или даже крайне низкий уровень школьной мотивации, что свидетельствует о том, что такие ученики посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия, имеют серьезные затруднения в учебной деятельности, и у 7 % испытуемых эти затруднения могут принимать крайнюю форму, вплоть до школьной дезадаптации и нарушений нервно-психического здоровья.

Исследование школьной мотивации мы продолжили путем изучения особенностей *внутренней позиции школьника*. Данное понятие было введено Л. И. Божович⁸. Она отмечает, что ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальные мотивы учения), и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома (познавательные мотивы учения). Тесное переплетение этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде.

Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер определяют внутреннюю позицию школьника как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, т. е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность («Хочу в школу!»)⁹.

Использованная нами методика «Изучение новой внутренней позиции» Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера позволяет оценить, насколько у испытуемых представлены следующие *показатели новой внутренней позиции* при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту:

1. *Общее отношение к школе и учению* (положительное отношение к поступлению в школу и пребыванию в ней как к совершенно естественному и необходимому событию в жизни).

2. *Ориентация на новое, собственно школьное содержание занятий* (предпочтение уроков обучения грамоте и математики «дошкольным» видам деятельности (рисование, пение, физкультура, труд) и прочему времяпрепровождению в школе (игры на переменах, обед, прогулка и т. д.).

3. *Ориентация на новые, собственно школьные нормы организации деятельности* (предпочтение школы, где соблюдение правил дисциплины является обязательным).

4. *Признание авторитета учителя* (несогласие на замену его родителями).

Как показали результаты исследования, по каждой из шкал большая доля детей демонстрирует школьный вариант восприятия ситуации учения, что свидетельствует о сформированности у них внутренней позиции школьника по данным параметрам. Анализ показывает, что ориентация на школьное содержание занятий и принятие школьных норм — более медленный процесс, чем возникновение общего положительного отношения к школе и учению. Также мы выявили, что ко второму классу возрастает доля учеников с несформированной внутренней позицией школьника по таким шкалам, как «Общее отношение к школе» и «Ориентация на школьные нормы» (см. рис. 2), что соотносится с выводами проведенного нами теоретического анализа работ, посвященных проблемам школьной мотивации, и свидетельствует о том, что к концу второго года обучения у детей начинает наблюдаться так называемый «мотивационный вакуум». Это связано с тем, что перед поступлением в школу общество через различные агенты социализации (семья, детский сад) формирует у ребенка положительное отношение к школе, которое сохраняется некоторое время у подавляющего большинства первоклассников. Однако постепенно, к концу второго и началу третьего класса, отношение детей к школе может изменяться. Многие из них начинают тяготиться школьными обязанно-

стями, уменьшается их старательность, падает интерес к учебной деятельности.

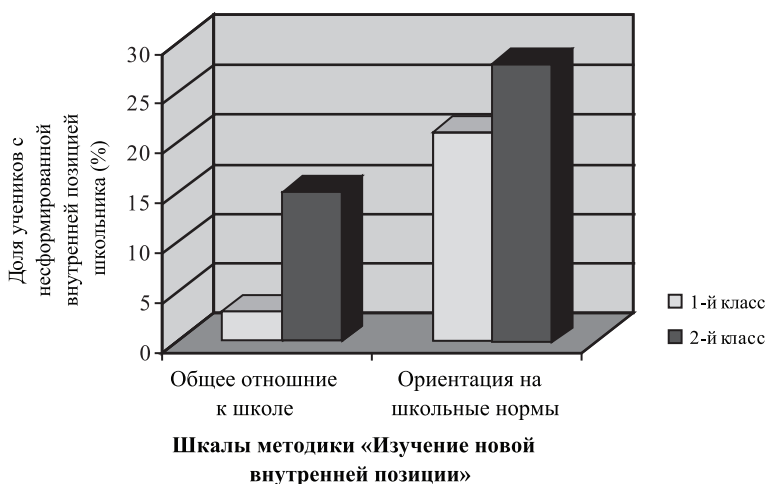


Рис. 2. Показатели внутренней позиции школьника у первоклассников и второклассников

Далее, исходя из анализа полученных нами данных по шкалам «Ориентация на школьное содержание занятий» и «Ориентация на школьные нормы», мы разделили учеников на группы в соответствии с сочетаниями «школьного» или «дошкольного» варианта реагирования на предложенные ситуации (см. рис. 3).

Для удобства описания результатов мы дали каждой группе условное название:

– *Дети со сформированной внутренней позицией школьника (первая группа)*. В эту группу вошли ученики, которые показали сформированность внутренней позиции школьника как по шкале «Ориентация на школьное содержание занятий», так и по шкале «Ориентация на школьные нормы» (39 человек: 16 первоклассников, 23 второклассника). Как мы можем видеть, большинство первоклассников и второклассников испытывают интерес к собственно школьному содержанию занятий, их привлекают такие предметы, как чтение, письмо, математика. Также для них характерно принятие школьных норм, дисциплины. Нужно отметить, что количество таких учеников возрастает ко второму классу, следовательно, со временем внутренняя позиция школьника укрепляется.

– Дети с частично сформированной внутренней позицией школьника (вторая группа). В эту группу мы отнесли учеников, которые показали сформированность внутренней позиции школьника по одной из шкал и несформированность — по другой (21 человек: 12 первоклассников, 9 второклассников). Таким образом, у детей данной группы (которые составляют значительную часть всей выборки) процесс становления внутренней позиции школьника еще не окончен.

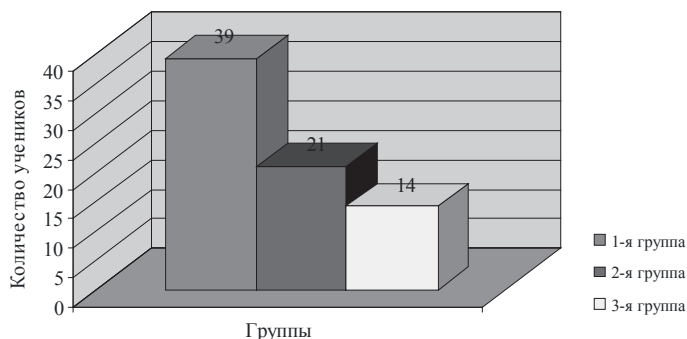


Рис. 3. Распределение учеников по варианту восприятия ситуации учения

– Дети с несформированной внутренней позицией школьника (третья группа). Эту группу составили ученики с несформированной внутренней позицией школьника по обеим шкалам (14 человек: 6 первоклассников, 8 второклассников). Следовательно, у существенной доли учащихся первого и второго класса наблюдается отторжение школьных норм и собственно школьного содержания занятий, что свидетельствует о выраженных проблемах в мотивационной сфере этих учеников.

Следующим этапом нашего исследования было определение преобладающих мотивов учения с помощью методики в разработке М. Р. Гинзбурга. В основу методики положен принцип «персонификации» мотивов. Детям предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. Эксперимент проводился индивидуально. После прочтения каждого абзаца перед ребенком выкладывался схематический, соответствующий содержанию рисунок, который служит внешней опорой для запоминания. Карточки символизируют последовательно следующие мотивы:

1) внешний (ребенок учится только под давлением родителей, учителей);

2) учебный (собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности);

3) социальный (широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения);

4) позиционный (связан со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими);

5) игровой (неадекватно перенесенный в новую учебную сферу);

6) отметки (мотив получения высокой отметки).

Необходимо отметить, что в последние годы учебная деятельность рассматривается авторами как полимотивированная: как правило, она побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой; не все мотивы имеют одинаковое влияние на учебную деятельность: одни из них — ведущие, другие — второстепенные. При этом особое место среди мотивов занимает *учебный (познавательный)*, который подразумевает интерес не только к новым знаниям и даже не только к общим закономерностям, а именно к способам добывания новых знаний. Авторы сходятся на том, что при отсутствии познавательного мотива учебная деятельность как собственная активная деятельность учащегося невозможна в принципе.

Также особое внимание исследователей привлекает *мотив отметки*. Они отмечают, что, с одной стороны, стремление получить хорошую отметку является одним из важных мотивов учебной деятельности наших школьников, именно поэтому оценка знаний служит в руках педагога серьезным средством повышения успеваемости и качества знаний учеников; с другой — отметка тормозит интеллектуальную активность и, становясь сильным фактором внешней мотивации, вытесняет истинный познавательный интерес ребенка.

Рассмотрим, как распределились выборы мотивов учения у выделенных нами групп (рис. 4–6).

Учебный мотив в значительной степени представлен у всех трех групп, но чаще встречается среди учеников со сформированной и частично сформированной внутренней позицией школьника, чем среди детей с несформированной внутренней позицией школьника (89 и 91 % против 71 %).

Среди детей с несформированной внутренней позицией школьника значительно представлен игровой мотив (64 %), во второй группе он встречается немного реже (57 %), и еще реже — среди детей со сформированной внутренней позицией школьника (36 %). Соответственно, чем

лучше сформирована внутренняя позиция школьника, тем менее таким детям присущ игровой мотив.

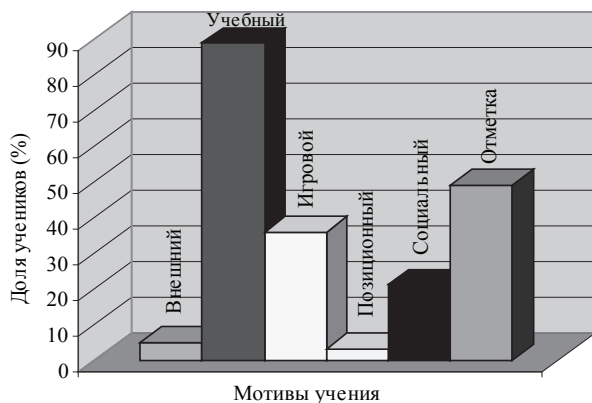


Рис. 4. Выбор мотивов учения среди детей со сформированной внутренней позицией школьника

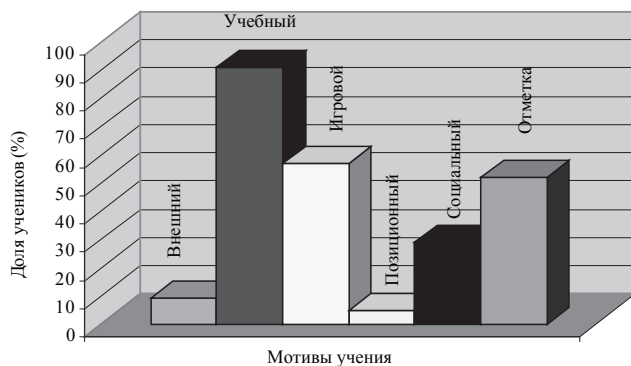


Рис. 5. Выбор мотивов учения среди детей с частично сформированной внутренней позицией школьника

Внешний мотив учения более всего характерен для детей с несформированной внутренней позицией школьника (14 %), но все же доля учеников с данным видом мотива довольно незначительна. Также у большой доли учеников в каждой группе наблюдается мотив отметки (49, 57 и 43 % соответственно). Следовательно, он играет значительную роль в мотивации учеников первого и второго класса вне зависимости от того, насколько у них сформирована внутренняя позиция школьника.

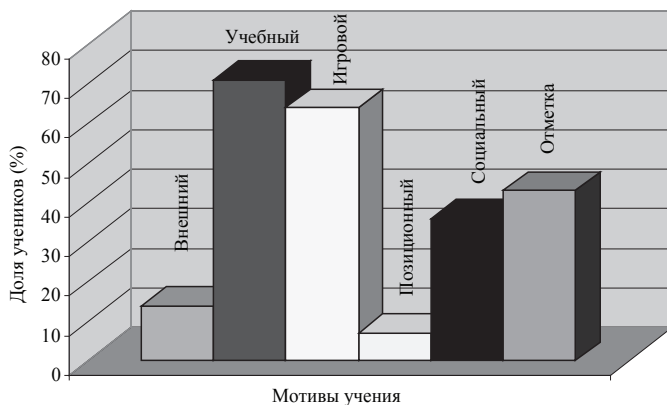


Рис. 6. Выбор мотивов учения среди детей с несформированной внутренней позицией школьника

Кроме того, нами была использована рисуночная методика «Я иду в школу», которая предназначена для изучения эмоциональной сферы школьника (посредством детского рисунка можно узнать о внутреннем мире ребенка то, что он еще практически не в состоянии выразить вербальными средствами). Для интерпретации данных нами были выделены в качестве смысловых единиц критерии позитивного/негативного отношения к школе, что в совокупности с данными, полученными по другим методикам, позволяет судить об особенностях школьной мотивации. Были получены достаточно интересные результаты: подавляющее большинство детей (69 %) показали негативные тенденции в отношении к школе, несмотря на то, что среди них преобладают ученики с высоким и хорошим уровнем школьной мотивации, как это выявила методика Н. Г. Лускановой. Следовательно, дети осознают необходимость обучения в школе, их привлекает этот процесс, но их не устраивает реальная ситуация обучения. Такое явное противоречие мы объясняем тем, что здесь могут оказывать влияние различные факторы, которые вызывают негативное отношение ребенка к школе: конфликты с преподавателем и одноклассниками, неразвитость познавательных процессов, неблагоприятная семейная обстановка, неприятие школьных порядков и т. д.

Таким образом, исследование показало, что большинство учеников первого и второго классов обладают достаточно высоким уровнем школьной мотивации и сформированной внутренней позицией школьника, что в совокупности с преобладающим среди учащихся учебным (познавательным) мотивом создает хороший фундамент для дальнейшего успешного

обучения. В то же время можно судить и о наличии негативных тенденций: значительная часть первоклассников и второклассников демонстрирует низкий уровень школьной мотивации, их внутренняя позиция школьника находится еще в стадии формирования, среди учащихся достаточно распространены игровой мотив и мотив отметки, что может затруднять учебный процесс и требует особого внимания педагогов и родителей.

¹ Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога. М., 1991 ; Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983 ; Матюхина М. В. Особенности мотивации учения младших школьников // Вопр. психологии. 1985. № 1. С. 43–49.

² Маркова А. К. Указ. соч.

³ Матюхина М. В. Указ. соч.

⁴ См.: Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 2000.

⁵ Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. М., 1995.

⁶ Там же.

⁷ См.: Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб., 2006.

⁸ См.: Божович Л. И. О мотивации учения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / сост. И. В. Дубровина. М., 1999.

⁹ Эльконин Д. Б., Венгер А. Л. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. М., 1988.

Ю. В. Лебедева, О. П. Рудацкая

Исследование личностных особенностей подростков, проявляющих разные формы агрессивности

Агрессивное поведение является характерным для подросткового возраста. В процессе социализации личности агрессивное поведение выполняет ряд важных функций. В норме оно, во-первых, служит выживанию: освобождает от страха, защищает от внешней угрозы; во-вторых, способствует адаптации, помогает отстаивать свои интересы, добиваться поставленных целей. Беспокойство родителей, педагогов и, в связи с этим, научно-практический интерес исследователей вызывает деструктивное агрессивное поведение подростков, которое часто принимает асоциальные формы, представляет опасность для других и препятствует

* Лебедева Ю. В., Рудацкая О. П., 2010